

# 大学の日本語教育に「ポートフォリオ」評価を導入する有効性について —日本語授業の事例研究を通して—

小 川 都

## はじめに

日本語教育では、1990年代から学習者が社会との関わりの中での「自律学習」を重視する構成主義的学習観が支持されるようになった（佐々木，2006）。大学における日本語教育でも学部留学生の自律的学習能力の養成が注目され、「学習者参加型」日本語教育が提案された（細川，2002）。

その中、従来の教師主導的評価に替わるものとして、「学習者参加型評価」に注目が集まった。「ポートフォリオ」評価は、「学習者参加型評価」の一つであり、ヨーロッパの言語教育の中では広く使用されている。日本はやや遅れて21世紀に入り、学校教育への「総合的学習」の導入に伴い、学校現場で注目された（横溝，2002）。そして、日本語教育の世界でも様々な試みが行われた。

本研究では、事例研究を通して日本の大学における学部留学生の日本語授業に「ポートフォリオ」評価を導入する可能性や有効性について分析し検討したい。

## 1. 「ポートフォリオ」評価について

### 1.1 「ポートフォリオ」評価とは

ポートフォリオは学習者の学習成果を蓄積して振り返りに使うファイルである。社団法人日本語普及協会の報告書によれば、日本語教育に影響を与えるポートフォリオの例として、ヨーロッパ言語ポートフォリオ（European

Language Portfolio : 以下「ELP」)がある。ELPは行動中心主義を背景とするヨーロッパ言語共通参照枠(CEFR)<sup>1</sup>の理念を現場で役立てるために開発された学習ツールである。その目標はヨーロッパ市民としての相互理解を深め、複言語主義を身につけるとともに、自律的学習能力のある言語学習者を育成することである(ヨーロッパ日本語教師会, 2005: 53)。ELPの教育観の中心に「自律的学習能力」が据えられていることが理解される。また、それぞれの教育機関が、就学前・学校教育用・成人用などのさまざまな対象に対しELPを作成し適用している。そして、そのELPのもつ教育的機能の中心部分となるのは言語学習記録である。言語学習記録は、最初にコース終了時点の到達目標についての学習契約を結ぶことによって学習を意識化させ、そのプロセスでは週や月ごとのチェックリストを使い、できるようになったことを書き込んでいく。このようなファイルの中身は、学習内容・目標設定・達成の記録・制作物・録音資料・記録写真などが含まれる。学習者にとっては、自分自身の詳細な振り返りのための資料として教育機能を持ち、同時に第三者にとっては学習の能力を提示する報告機能を持つ。ヨーロッパ日本語教師会(2005: 54)では、ELPは言語学習のプロセスを学習者により分かりやすく提示することで内省と自己評価の力を育て、自分自身の学習に、より責任を持てるようにすると主張している。

## 1.2 大学の日本語教育における「ポートフォリオ」評価

日本語教育の分野でもポートフォリオに対する注目度が増しているが、現場では未だに試行錯誤の部分が多い。聖田(1996)はポートフォリオを通して、教師と学習者の会話によって学習者の内省を促し、自分の学習についてより深く自覚するための事例研究を行った。また、斎藤他(2000)は大学の自律学習支援システムにおいてポートフォリオを活用した。2000年代に入り、川村(2005)は大学の留学生の作文授業でポートフォリオ評価を実施した。そ

<sup>1</sup> 欧州統合の動きの中で人の移動を言語教育の面で保証することをめざし、欧州評議院によって作られた複言語主義・複文化主義に基づく言語学習・評価のための枠組み。

の授業内容やフォローアップインタビューによる調査の結果から、学習スタイルによって、学部留学生の内省活動が積極性・自律性の促進につながる学習者とそうでない学習者がいると報告している。また、船橋（2005）は、大学の学部留学生を対象に会話授業においてポートフォリオ評価を実施した。他にもポートフォリオ評価による事例研究がたくさん行われている。その多くは、学習者の自己評価などのポートフォリオ評価の仕組みを利用し、結果的にポートフォリオ評価がその学習者の自律的学習能力を高めるのに有効であると報告している。

しかし、ヨーロッパ日本語教師会（2005：58）は、「ポートフォリオ評価について、一般的にあげられる課題の一つには、自己評価に対する信頼性の問題がある。ELPについてもこの点が懸念され、学習者、教師双方が自己評価を正しく行えるためのトレーニングが必要であるという報告がされている」と指摘している。自己評価はポートフォリオ評価の核心である。その自己評価が正しくできるということは自分自身の学びに対する深い内省を通して課題を見出し、その解決のための適切な学習方法を選択できるということであり、つまり、自律的学習能力の向上に直結する非常に大切な要素である（社団法人日本語普及協会，2009）。これに対し、里見（2011）は、海外の大学における語彙学習の授業でポートフォリオ評価を実施し、教師や学習者同士によるフィードバックが学習者の自律的学習能力を高めるのに有効であると報告した。

## 2. 本研究の内容

### 2.1 本研究の目的

本研究は、以上の先行研究を踏まえ、日本の大学における学部留学生の日本語授業に「ポートフォリオ」評価を導入する有効性、また、仲間同士による他者評価も同時に行うことによって、「ポートフォリオ」評価の核心である学部留学生の自己評価にどのような影響を与えるのかについて、日本語授業の事例研究を通して分析し報告するものである。

## 2.2 事例研究

### 2.2.1 研究対象

研究対象は、東京都内某私立大学における 2012 年度後期の「口頭表現」を受講する 9 名の学部留学生である。全員経営学部の 1 年生で、日本語上級レベルに達している。具体的には女性 5 名、男性 3 名、国籍は中国 3 名、韓国 5 名である。

### 2.2.2 授業内容

授業内容は以下のようにまとめている（表 1）。

表 1 授業内容とポートフォリオの取り組み

	授業テーマ	ポートフォリオの取り組み
1 回目	積極的な聞き方とフィードバック	授業ノート、自己紹介と他者紹介の記録
2 回目	情報スピーチ	授業ノート、スピーチ原稿、スピーチ評価表を利用した自己評価と他者評価、教師によるフィードバック
3 回目	意見表明スピーチ	授業ノート、スピーチ原稿、スピーチ評価表を利用した自己評価と他者評価、教師によるフィードバック
4 回目	方法説明スピーチ	授業ノート、スピーチ原稿、スピーチ評価表を利用した自己評価と他者評価、教師によるフィードバック
5 回目	ポスター発表①	振り返りコメント、宿題、調査資料、ポスター発表の評価表
6 回目	ポスター発表②	振り返りコメント、宿題、調査資料、ポスター発表の評価表
7 回目	ポスター発表③	ポスター発表の自己評価と他者評価、教師によるフィードバック
8 回目	個人発表のテーマ決め	振り返りコメント、個人発表のテーマに関する調査資料、協同活動の記録・受講者同士のコメント、発表の評価基準
9 回目	原稿作成・修正①	振り返りコメント、協同活動の記録・受講者同士のコメント、作成した原稿
10 回目	原稿作成・修正②	振り返りコメント、協同活動の記録・受講者同士のコメント、作成した原稿
11 回目	発表作業①	発表に対する自己評価・他者評価、教師によるフィードバック

12 回目	発表作業②	発表に対する自己評価・他者評価，教師によるフィードバック
13 回目	発表作業③	発表に対する自己評価・他者評価，教師によるフィードバック
14 回目	発表作業④	発表に対する自己評価・他者評価，教師によるフィードバック
15 回目	後期授業の振り返り	振り返りコメント，教師によるフィードバック

全 15 回の授業のうち，受講する学部留学生にスピーチやポスター発表，および個人発表という三つの課題を与えた。また，スピーチやポスター発表に関しては，グループ活動を行い，個人発表に関してはペアで作業を行った。評価基準は Council of Europe(2004) の Can-do 一覧を参考にシラバスの到達目標，および留学生の日本語レベルに照合して設定した。評価基準は表 2 のようになっている。

表 2 評価基準

評価の観点	到達目標（3 よくできた，2 まずまずできた，1 うまくできなかった）
内容・活動	・自分の専門分野からテーマを選び，専門用語などを参考文献に書かれている説明だけで発表内容として発表するのではなく，自らその意味を理解し，実例やデータを用いて説明すること。また，それに対し自分の考えも発表すること。
談話構成	・明確かつ体系的に展開できる。
	・明瞭に詳しく述べることができる。
	・根拠を示しながら説明できる。
	・利点と不利な点，賛成や反対の理由を挙げられながら説明できる。
流暢さ	・言いたいことを比較的に困難なく表現できる。
	・間があいたり行き詰ったりすることはあるが，人の助けを借りずに話を続けられる。
語彙	・複雑な考えを述べるのは難しいが，自分の専門学習に関する専門用語や専門的な知識について述べられる。
文法	・母語の影響や誤りが見られても，それに自覚し修正しながら正確に文法を使うことができる。
発音	・母語の発音の影響があっても，間違えに気づき，修正しながらはっきりとした発音やアクセントで話すことができる。

評価シートは教材として使用した『日本語口頭発表と討論の技術—コミュニケーション・スピーチ・ディベートのために—』に掲載している評価表を参考に筆者によって制作したものを使用した。スピーチ評価シートは参考資料1、ポスター発表用評価表は参考資料2、個人発表の評価シートは参考資料3のようになっている。

授業時に、受講する学部留学生に授業内容・作業報告・仲間同士による協同活動の内容記録、課題を行った後の反省点などをまとめて学習記録の機能を持つ「学習ポートフォリオ・カード」に記入させた。また、各課題を遂行する時の資料や成果物（発表の録音や録画、制作したポスター、口頭発表の原稿）、および学部留学生の自己評価・他者評価、「学習ポートフォリオ・カード」とともに「ポートフォリオ」評価の対象として保存するよう促した。

## 2.2.3 事例研究の経過

### (1) スピーチ課題

授業計画に従い、授業を担当する教師が3種のスピーチの説明を行った後、受講する9名の学部留学生を1グループ3名、合計3つのワーキンググループに分け、それぞれのスピーチの課題について検討し、話し合いによって個人の発表テーマや内容を決めた。また、グループ内での活動は、自分の発表テーマの説明だけではなく、他人の発表テーマや内容についての質疑やアドバイスをを行った。さらに、それぞれの発表に対し、自己評価や他者評価、および教師によるフィードバックを行い、その内容を「学習ポートフォリオ・カード」に記入し、反省点を明確にすることで各自の内省に働きかけ、次の作業につながるよう心がけた。図1はその「学習ポートフォリオ・カード」の一例である。

表3はスピーチ課題に関する学部留学生の自己評価と他者評価の結果を示している。

表3 スピーチ課題に関する自己評価と他者評価の結果

評価の観点	観点別評価基準に基づく 各学習活動場面での評価項目	自己評価			他者評価 (9人×8人分)		
		3	2	1	3	2	1
準備	テーマ決め、レジュメの作成、 資料収集について	1人	7人	1人	41人	29人	2人
内容	背景や理由を述べたか	3人	5人	1人	45人	26人	1人
	仮説（予想）を立てたか	1人	6人	2人	19人	40人	13人
	インタビューやアンケートなど のデータ収集を実施したか	5人	3人	1人	37人	34人	1人
	テーマに沿って順序良く話を進 めたか	1人	7人	1人	37人	34人	1人
	結論を上手くまとめたか	3人	5人	1人	26人	44人	2人
発表技術	（質疑応答）質問に上手く答えら れたか	1人	5人	3人	28人	36人	8人
	発表時間は守れたか	2人	5人	2人	18人	49人	5人
	用語の選び方は適当か	1人	7人	1人	24人	47人	1人
	声の大きさ、発話のスピードは 適当か	2人	5人	2人	21人	47人	4人
	発音・アクセントは正しいか	1人	6人	2人	21人	43人	8人

評価の観点からみると、受講する9名の学部留学生の多くは「2のまづま  
ずできた」と自己評価し、「インタビューやアンケートなどのデータ収集を  
実施したか」については「3のよくできた」と自己評価した人も多い。しかし、  
自己評価と他者評価の間に構成比の差があるかを見るために、独立性検定<sup>2</sup>  
したところ、 $\chi^2(2)=25.170$ ,  $p<0.01$  となり、学部留学生の自己評価と他者  
評価との間に人数の構成比の有意差が認められた。具体的には、他者評価  
の「3のよくできた」を選んだ人が自己評価より有意に多かった。それに対し  
「1のよくできなかった」を選んだ人は自己評価より有意に少なかった。その

<sup>2</sup> データについて考えられる属性（変数）2つに基づいたクロス集計表（分割表）を作  
成したとき、この2属性に関連性があるのかを検定する。比率の差の検定で用いた  
例も分割表の一種である。

スピーチ課題終了後、5回目の授業から9名の学部留学生にポスター発表の課題を与えた。ポスター発表はスピーチ課題と違って、個人ではなくグルー



プ構成員の協同活動によって発表を行うという形を採用した。今回の課題は、9名の学部留学生が3グループに分かれ、各グループの構成員がそれぞれ持っている問題意識を話し合いによって共通の問題意識に発展させ、1グループ1テーマを発表する形に統一した。そして、各グループで資料収集の役割分担やポスター制作のスケジュール作り、発表のリハーサルなどに関して、全て学部留学生の自律的な活動によって行われた。準備作業の段階では、教師が各グループに入りそれぞれの進捗状況を把握し、資料収集やデータの確認、また、参考文献の明記や引用の仕方などについて説明した。学部留学生は各グループでの活動内容を詳細に「学習ポートフォリオ・カード」に記入し、活動の記録として各自で保管した。

表4 ポスター発表の評価結果

評価の観点	観点別評価基準に基づく 各学習活動場面での評価項目	自己評価結果 (9人分)			他者評価結果 (3グループ×8人分)		
		3	2	1	3	2	1
準備	テーマ決め、資料収集について	5人	3人	1人	12人	9人	3人
内容	ポスターのレイアウトや画面全体が見やすいか	1人	6人	2人	18人	3人	3人
	内容の順序は分かりやすく構成されていたか	3人	5人	1人	6人	9人	9人
	内容には信憑性があるか	7人	2人	0人	6人	12人	6人
	内容には斬新性とアピール度があるか	4人	4人	1人	6人	15人	3人
	結論や内容をうまくまとめられたか	2人	4人	3人	9人	6人	9人
発表技術	背景や理由を述べたか	7人	1人	1人	9人	12人	3人
	(質疑応答) 質問にうまく答えられたか	0人	7人	2人	6人	9人	9人
	用語の選び方は適当か	0人	3人	6人	6人	6人	12人
	声の大きさ・発話のスピードは適当か	2人	3人	4人	3人	15人	6人
	発音・アクセントについて聴き取りやすいか	0人	6人	3人	3人	12人	9人

ポスター発表を行った後、学部留学生の自己評価、および他者評価を行った。今回の他者評価は個人に対する評価ではなく、グループ単位で評価した。ポスター発表の自己評価に関しては、「テーマ決め、資料収集」・「内容の信憑性」・「背景や理由」について、多くの学部留学生が「3のよくできた」と評価した。また、「ポスターの見やすさ」や「質疑応答」、「発音・アクセント・聞きやすさ」について、「2のまずまずできた」と評価し自信を見せた。それに対し、他者評価は、「テーマ決め、資料収集」・「ポスターの見やすさ」について、「3のよくできた」と高く評価した。また、「内容の信憑性」や「斬新性とアピール度」・「背景や理由」・「声の大きさ・発話のスピード」・「発音・アクセントの聴き取りやすさ」について、「2のまずまずできた」と評価した。そして、自己評価と他者評価の独立性検定を行った結果、 $\chi^2(2) = 0.471$ ,  $p > 0.05$  となり、有意な人数の構成比の差が認められなかった。つまり、今回のポスター発表について、受講する9名の学部留学生の自己評価と3グループに対する他者評価は近づいてきたと考えられる。

ポスター発表を評価するコメントからも変化がみられた。具体例を以下に提示する。<sup>3</sup>

- ・「〇〇さん敬語と単語の発音にはもう少し注意する必要がある。」
- ・「グループ3の発表には『です』『ます』と『だ』が混ざっている。」
- ・「〇〇さんの良い点は、①声の大きさ、②内容が充実。悪い点は、①ポスターの文字数が多い、②書いた通りに読んでいるように見える。」
- ・「グループ2は3グループの中で、一番良いと思ったのは、話し方です。他のグループとは違う、発表の時最初から最後まで話し方が一貫として聞きやすかったです。」
- ・「〇〇さんは声も大きくて相手を理解させようとする努力を感じた。」
- ・「〇〇さんの話し方は、丁寧体と普通体が混在していたが、スピーチ発表

<sup>3</sup> コメントの内容は、学部留学生の文章をそのまま載せている。個人名を〇〇に置き換えている。

の時より、聞きやすくなったと思います。」

- ・「箇条書きはできたが、絵が大きすぎてバランスが悪い。絵に気を取られるから、内容に集中できない。もう少し絵を小さくして、説明に具体性を持たせた方がいいと思う。」
- ・「〇〇さんは言葉が間違ったときに、自己修正してとても聞き取れやすかった。だけど、『あの』『その』『ええと』が多すぎる。声が小さい。もっと自信をもって大きい声を出した方がいい。」

以上のような他者評価のコメントには、スピーチ課題の時に見られなかった発表者の話し方や声の大きさなど発表技術に関する評価や指摘、また、スピーチ課題との比較など細部までコメントするような変化がみられた。さらに、発表者に対する評価や指摘だけに止まらず自らのアドバイスも見られた。このように、他者という視点で評価やアドバイスをすることは、仲間の学部留学生の発表に見られた問題点を自分の発表に置き換えて自覚し、内省するきっかけになったと考えられる。学部留学生の他者評価表と評価コメントをコピーして、教師からのフィードバックとともに評価者と評価される側の両方に配りポートフォリオの評価物として保管させた。

### (3) 個人発表

8回目の授業から受講する学部留学生の個人発表を実施した。9名の受講者のうち1名は体調不良のため欠席となり、8名の受講者で個人発表の課題に取り掛かった。個人発表のテーマは、「各自の専門分野から1つのキーワードを選び、それに関する背景や意味などを発表すること」である。その課題の目的は、専門内容におけるインフォメーションギャップを利用し、他人が理解していないことを学部留学生の説明によって理解してもらうことである。今回の受講者は全員経営学部の留学生という学習背景があるため、テーマの専門性に理解が阻まれる懸念も少ないと考えられる。

課題の実施にあたって、まず、教師による個人発表の技術や注意事項などを説明し、受講する8名の学部留学生にペアを組ませ、それぞれのペア同士

で協同活動を行うように指示した。次に、3 回分の授業時間を利用し、学部留学生の各自の発表テーマの説明、参考資料や評価基準の確認、および原稿作りと原稿の修正、発表のリハーサルに至るすべての作業をペア活動によって行った。その学部留学生のペア活動が行われている間に、教師がそれぞれのペアに入り、活動の進捗状況や、内容の確認、およびペア活動の観察を行った。そして、11 回目の授業から 4 回分の授業時間を利用し個人発表を実施した。8 名の学部留学生の発表テーマは表 5 のようになっている。毎回 2 名の発表を行い、1 人の持ち時間は 20 分（発表時間 15 分＋質疑応答 5 分）である。個人発表の内容は録音し、音声データとして後ほど発表者に配布した。発表後、それぞれの発表に対し発表者の自己評価と仲間同士による他者評価を行った。全ての個人発表が終了した後、教師によるフィードバックを行った。その結果は表 6 のようになっている。

表 5 個人発表のテーマ

発表者	発表テーマ
1	モチベーション理論 - セブンイレブンの退職率について -
2	ソーシャルネットワークの利用について
3	内定率と就職率の違い - 就職難について -
4	フリービジネス - アメリカの実例を通して -
5	CSR（企業の責任）について
6	ヨーロッパの財政問題 - スペイン・ギリシャ -
7	銀行の役割について
8	ベンチャー企業の経営理念について

表 6 個人発表の結果

評価の観点	観点別評価基準に基づく 各学習活動場面での評価項目	自己評価結果 (8人分)			他者評価結果 (8×7人分)		
		3	2	1	3	2	1
準備	テーマは課題にあっているか	8人	0人	0人	6人	50人	0人
内容	全体の構成（順序立てて話す） できているか	4人	4人	0人	10人	38人	8人
	論点・要点（強調するところ） の提示をしたか	3人	4人	1人	8人	42人	6人
	説明（事実と感想を別々に話す こと）は分かりやすいか	1人	5人	2人	14人	32人	10人
	発表の始め方と終わり方は適切 であるか	3人	3人	2人	21人	26人	9人
発表技術	発表時間は守っているか	1人	3人	4人	7人	28人	21人
	関連資料や図表・データなどの 工夫があるか	2人	5人	1人	18人	27人	11人
	レジュメは明確で、分かりやす いか	2人	3人	3人	9人	40人	7人
	参考文献は明確に提示したか	1人	6人	1人	9人	38人	9人
	声の大きさ・発話の速度は適切 で、はっきりと発音したか	0人	4人	4人	15人	33人	8人
	正しい日本語で流暢に話したか	0人	5人	3人	5人	30人	21人
	謙虚かつ誠実な態度で話したか	6人	2人	0人	19人	31人	6人
	間違った言い方に気づき自ら修 正したか	0人	7人	1人	0人	44人	12人
	質疑応答はうまくできたか	3人	1人	4人	3人	43人	10人

個人発表の自己評価の結果を見ると「テーマは課題にあっているか」について学部留学生の全員が「3のよくできた」と自己評価した。「全体の構成」や「謙虚かつ誠実な態度」についても高い評価をした。また、「発表時間」・「レジュメ」・「声の大きさ・発話速度・発音」・「質疑応答」といった項目について「1のうまくできなかった」と評価したが、そのほかの項目については、ほとんどの人が「2のまずまずできた」と自己評価した。それに対し、他者評価の結果を見ると「発表時間」・「正しい日本語・流暢さ」・「間違った言い方の自

己修正」・「質疑応答」といった項目については「1のうまくできなかった」と評価したが、その他の評価項目について「2のまずまずできた」および「3のうまくできた」と評価した。そして、学部留学生の自己評価と他者評価の違いを見るために、独立性検定を行った結果、 $\chi^2(2)=13.689$ ,  $p<.01$  となり、学部留学生の自己評価と他者評価との間に有意な人数の構成比の差が認められた。具体的には、自己評価より他者評価の「3のよくできた」を選んだ人は有意に少なかった。また、他者評価より自己評価の「2のまずまずできた」を選んだ人は有意に少なかった。自己評価と他者評価の「1のうまくできなかった」を選んだ人数には有意な差が見られなかった。つまり、学部留学生の自己評価と他者評価は、今回の個人発表の課題に関して「できた」と「できなかった」との評価基準への認識が近づいてきたと考えられる。しかし、「まずまずできた」と「うまくできた」という評価についての判断はばらつきがあるため、学部留学生の自己評価と他者評価の評価者内安定性と評価者間一致度を高める訓練が必要だと思われる。

なお、個人発表の課題をやり遂げるために行ったペアによる協同活動のすべての記録や個人発表内容の音声データ、学部留学生の自己評価、他者評価、および教師によるフィードバックを評価物として、それぞれの学部留学生のポートフォリオに入れ、保管するよう促した。

### 3. まとめと今後の課題

この「口頭表現」の15回の授業活動において、受講する学部留学生がスピーチ課題・ポスター発表・個人発表という三つの協同活動を行った。従来の教師による一方的な評価付けではなく、授業活動に関わるすべての記録や評価物を受講する学部留学生のポートフォリオに入れ保管させ、それを毎週の授業時に確認させ、自分自身の学習内容・学習過程・および他者からの評価（学部留学生同士の他者評価と教師によるフィードバック）を参考に自己評価を見直すという「ポートフォリオ」評価を行った。

まず、スピーチ課題に関する協同活動を観察した。学部留学生が初めて授

業で自己評価と他者評価を行ったため、スピーチ課題の段階ではまだ不慣れな点が多く見られた。評価を書く欄に何度も書き直した痕跡が残った評価表も見られ、前述したように、自己評価に関する信用性問題が見られた。また、スピーチ課題に対する学部留学生の自己評価と他者評価との間に評価基準への認識に差が見られた。特に、「1のうまくできなかった」と「3のよくできた」を評価する人数の構成比には有意な差が見られ、つまり、学部留学生が一定の評価基準を持って自己評価と他者評価を行うことができなかった。しかし、仲間の学部留学生による他者評価を気にする様子、また、評価されたコメントを細かく確認する様子が観察された。スピーチ課題の後、学部留学生が各自のポートフォリオを確認し、ポートフォリオ・カードにそれぞれの課題を行う過程や結果に関する内省を記入したことは、彼らが学習内容を見直し、評価基準を再認識し、問題点を明確にしたことで学習に対する不安な気持ちをリセットして、次の学習につながるきっかけになったと考えられる。

次に、ポスター発表に関する協同活動を観察した。ポスター発表は個人単位の発表ではなく、グループ単位の発表であるため、他者評価もグループ単位で評価を行った。学部留学生はグループの1員として仲間同士の助け合いによって、発表前の準備作業や発表時の連携プレーには「自分は1人である」という心理的な不安が払拭され、自信を持って発表に臨む様子が観察された。評価結果からも見られたように、ポスター発表の自己評価には「3のよくできた」と選んだ学部留学生の人数が増えた。また、今回の自己評価とグループに対する他者評価との間の人数の構成比には、有意な差が見られなかった。これは、グループ作業によって、テーマ決め、資料収集、ポスター作りといった一連の作業を通して、グループの構成員同士で、評価基準を確認しあい、評価基準への共通的な認識ができたからだと考えられる。さらに、評価コメントに関しては、より具体的な指摘や評価が見られた。他者の評価コメントが気になるだけではなく、自ら他人の発表に対し問題意識を持ち、さらに解決方法をアドバイスするという形でコメントするようになった。このような変化は、他人の学習に貢献することで、自分自身の自律的学習能力の養成に

もつながる大きな意味を持つことだと考えられる。

最後に、個人発表に関する協同活動を観察した。個人発表の協同活動は今までと違って、ペアによって行われた。テーマは専門内容に限り、原稿作りや発表のリハーサルまですべてペアで確認し合った。教師は各ペアの協同活動に参加し、活動をサポートした。その結果、スピーチ課題やポスター発表時の他者評価のコメントを再度確認する学部留学生の様子が観察された。また、発表のリハーサルの時に、何度も単語の発音やアクセントを教師に質問したり、電子辞書で確認するペアの様子も観察された。個人発表の評価結果に関しては、学部留学生の自己評価と他者評価の間に有意な差が認められたが、その差が現れた傾向を見ると、スピーチ課題の評価結果との違いが見られた。スピーチ課題の場合は、学部留学生が評価基準への認識が不明確で、評価作業にも不慣れなことから安定する自己評価と他者評価ができなかった。それに対し、個人発表の場合は、スピーチ課題とポスター発表を経験し、グループ活動の仲間同士で確認しあった評価基準への認識がある程度明確になったと考えられる。個人発表で確認された学部留学生の自己評価と他者評価との差は、発表が「できた」と「できなかった」との評価の差ではなく、「どの程度できたか」という判断に見られた差である。今回の「ポートフォリオ」評価の中には、受講する学部留学生の自己評価と他者評価を重視するため、教師による評価を取り入れなかった。彼らに与えたのは教師のコメントと他者評価のフィードバックにとどまり、評価基準に対する明確な提示は口頭での説明によるもので、実際に教師による評価の見本を提示しなかった。そこで、教師が提示した評価基準への理解や認識は、学部留学生の個人によって、それぞれの「主観的な」評価基準となり、グループ活動によってお互いにその評価基準への認識は近づくようになったが、結果的にそれぞれの評価基準への認識はずれていることが確認できた。そこで、教師の助言や評価に参加すること、つまり、従来の教師による評価と違って指導の一環として、その指導と評価の一体化が必要だと考えられる。

本研究は、大学の日本語授業における「ポートフォリオ」評価を導入し、



段階的に3つの事例研究を行い、その「ポートフォリオ」評価の有効性について分析した。その結果、「ポートフォリオ」評価は学部留学生の学習における自律性や積極性、自律的評価能力の養成には有効であると考えられる。しかし、学部留学生の自己評価と他者評価との相互評価だけでは、評価基準への理解や認識が不十分であり、指導の一環とする教師による評価の導入の必要性も考えられる。

ドイツの心理学者レヴィンが事例研究を社会活動で生じる諸問題について小集団での基礎的研究でそのメカニズムを解明し、得られた知見を社会生活に還元して現状を改善することとして提唱している。今回の事例研究から得られた結果は、普遍的な応用ができるかについて今後更なる研究が必要だと考えられる。また、学部留学生の「ポートフォリオ」評価に教師による評価を如何に導入すべきか、そしてその効果への検証は今後の課題としたい。

### 参考文献

- 川村千絵 (2005) 「作文クラスにおけるポートフォリオ評価の実践 - 学習者の内省活動に関するケーススタディー」『日本語教育』125号, pp. 126 - 135. 日本語教育学会.
- 国際交流基金 (2005) 『ヨーロッパの日本語教育事情～ Common European Framework for Languages をめぐって～』国際交流基金.
- 斎藤伸子・金庭久美子・宮地裕子・森下雅子・横井佳代 (2000) 「ポートフォリオを活動した自律学習支援システムの運営とその評価」『平成13年度日本語教育学会春季大会予稿集』pp. 217 - 218. 日本語教育学会.
- 佐々木倫子 (2006) 「パラダイムシフト再考」国立国語研究所 (編)『日本語教育の新たな文脈—学習環境, 接触場面, コミュニケーションの多様性』pp. 259-282. アルク.
- 里見文 (2011) 「ポートフォリオを利用した語彙学習の実践報告」WEB版『日本語教育実践研究フォーラム報告』2011年度日本語教育実践研究フォーラム

- 社団法人国際日本語普及協会 (2009)「学習者参加型カリキュラムの開発 -『リソース型生活日本語』の発展的活用を目指して-」平成 20 年度文化庁日本語教育研究委嘱「生活者としての外国人」のための日本語教育事業外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発報告書
- 聖田京子 (1996)「ポートフォリオ・アセスメント(評価)の日本語教育への応用」『平成 8 年度日本語教育学会春季大会予稿集』pp. 193 - 198. 日本語教育学会.
- 船橋宏代 (2005)「ポートフォリオを利用したフリートークの『会話』授業 - 学習者の自律学習を支えるために -」『鈴鹿国際大学紀要 Campana』12, pp. 161 - 173. 鈴鹿国際大学
- 細川英雄 (2002)「合意形成としての評価 - 総合活動型日本語教育における教師論のために」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』15 号, pp.105-117. 早稲田大学日本語研究教育センター
- レヴィン. K. (末永俊郎訳) (1954)『社会的葛藤の解決: グループダイナミックス論文集』東京創元社
- ヨーロッパ日本語教師会 (2005)『ヨーロッパにおける日本語教育事情と Common European Framework of Reference for Languages』独立行政法人国際交流基金
- 横溝紳一郎 (2002)「学習者参加型評価と日本語教育」細川英雄編『ことばと文化を結ぶ日本の教育』pp. 172 - 185. 凡人社.
- Council of Europe(2004)『外国語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠』, 初版, 吉島茂, 大橋理枝 (訳, 編), 朝日出版社.

資料 1  
スビーチ評価表  
発表者 \_\_\_\_\_ 年 \_\_\_\_\_ 月 \_\_\_\_\_ 日  
評価者 \_\_\_\_\_  
インタビュ어의相手 \_\_\_\_\_  
( )の中に、評価 (3=よい、2=普通、1=要努力) を記入し、 \_\_\_\_\_ には  
記入したことや感想を書きなさい。  
I 準備  
1. レジュメの作成について ( )  
II 内容・構成  
2. 背景や理由を述べたか ( )  
3. 仮説 (予想) を立てたか ( )  
4. インタビューの具体的な方法を述べたか ( )  
5. テーマに沿ってインタビューを実施したか ( )  
6. 結論や内容をうまくまとめたか ( )  
7. 発表時間は守れたか ( )  
8. (質疑応答) 質問にうまく答えられたか ( )  
III 発表技術  
9. 用語の運び方は適当か ( )  
10. 声の大きさ・発話のスピードは適当か ( )  
11. 発音・アクセント・聞きやすさ ( )  
質問・メモ

資料 2  
ポスター評価表  
発表者 \_\_\_\_\_ 年 \_\_\_\_\_ 月 \_\_\_\_\_ 日  
評価者 \_\_\_\_\_  
( )の中に、評価 (3=よくできた、2=まずまずできた、1=うまくできなかった) を記  
入し、 \_\_\_\_\_ には記入したことや感想を書きなさい。  
I 準備  
1. テーマ決め、資料収集について ( )  
II ポスター構成  
2. ポスターのレイアウトや画面全体が見やすいか ( )  
3. 内容の順序は分かりやすく構成されていたか ( )  
4. 内容には信頼性があるか ( )  
5. 内容には斬新性とアピール度があるか ( )  
6. 結論や内容をうまくまとめられたか ( )  
III 発表技術  
7. 背景や理由を述べたか ( )  
8. (質疑応答) 質問にうまく答えられたか ( )  
9. 用語の運び方は適当か ( )  
10. 声の大きさ・発話のスピードは適当か ( )  
11. 発音・アクセントについて聞き取りやすいか ( )  
IV ポスター発表評価コメント  
選んだグループ (グループ員名)  
選んだ理由

口頭発表 課題発表評価表

年 月 日

発表者：

発表テーマ：

評価者：

評価基準：発表者を最終に評価してください。また、コメント・意見をできるだけ簡かく記入してください。

評価の目安について、6 (非常によくできました) 4 (よくできました) 3 (平均・平凡・まあまあでした) 2 (もう少し工夫が必要) 1 (できませんでした) のように判断してください。

発表内容・構成について

- 1. テーマは課題にあってるか ( )
- 2. 全体の構成 (順序立てて話す) できているか ( )
- 3. 論点・要点 (強調するところ) の提示をしたか ( )
- 4. 説明 (事実と感想を別々に話すこと) は分かりやすいか ( )
- 5. 発表の始め方と終わり方は適切であるか ( )

態度と日本語運用力について

- 6. 発表時間は守っているか ( )
- 7. 関連資料や図表・データなどの工夫があるか ( )
- 8. レジュメは明確で、分かりやすいか ( )
- 9. 参考文献は明確に提示したか ( )
- 10. 声の大きさ・速度は適切で、はっきりと発音したか ( )
- 11. 正し日本語で流暢に話したか ( )
- 12. 算定かつ最も適切な態度で話したか ( )
- 13. 間違った言い方に気づき自ら修正したか ( )
- 14. 質疑応答はうまくできたか ( )

良い点：

不足点：